



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Van opvang naar opvoeding

De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu

Tavecchio, L.

Publication date

2002

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Tavecchio, L. (2002). *Van opvang naar opvoeding: De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*. (Oratiereeks). Vossiuspers UvA.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Van opvang naar opvoeding

Vossiuspers UvA

Deze uitgave is totstandgekomen onder auspiciën van de Universiteit van Amsterdam.

Omslag: Colorscan, Voorhout

Opmaak: JAPES, Amsterdam

Foto omslag: Carmen Freudenthal, Amsterdam

ISBN 90 5629 249 8

©Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2002

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912^j het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Van opvang naar opvoeding

De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu

Rede

uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt
van bijzonder hoogleraar in het Empirisch onderzoek
naar en theorievorming over de pedagogische aspecten
van de praktijk en de kwaliteit van de kinderopvang
voor kinderen van 0-12 jaar
vanwege de Stichting K&O-Fonds Fie van der Hoop
aan de Universiteit van Amsterdam
op donderdag 20 juni 2002

door

Louis Tavecchio



VOSSIUSPERS UvA

Τάρασσει τοὺς ἀνθρώπους οὐ τὰ πράγματα, ἀλλὰ τὰ περὶ τῶν πραγμάτων δόγματα.

Niet de dingen zelf brengen de mensen in verwarring, maar hun meningen over de dingen.

Epictetus, *Encheiridion* 5

Mijnheer de rector magnificus, mevrouw de decaan, zeer geachte toehoorders,

In kindercentrum ‘De Dolfijn’ zit leidster Astrid voorovergebogen aan tafel, intensief betrokken bij het spel van David en Bert die met lego spelen. De jongens, zo’n 3,5 jaar oud, hebben een huisje gebouwd en zijn met de inrichting bezig. Als ze het over de keuken hebben, vraagt Astrid of ze zelf ook wel eens iets in de keuken klaarmaken of daarbij mogen helpen. David denkt diep na en zegt dat hij thuis wel eens pannenkoeken mag helpen bakken. Astrid vraagt of hij weet wat er allemaal voor nodig is om pannenkoeken te maken en David, geholpen door Bert, begint aan een opsomming: meel, eieren, melk, spek, banaan, stroop, etc. Astrid vraagt wat ze zelf de lekkerste pannenkoek vinden en Bert en David beginnen elkaar om het hardst af te troeven: die met banaan, nee die met aarbeienjam, die met spek en stroop, een dikke met alleen suiker en zo gaan ze nog even door. Bert vraagt Astrid of ze zelf ook wel eens pannenkoeken maakt en welke zij het lekkerst vindt. Ten slotte vraagt Astrid de jongens samen een paar lekkere pannenkoeken te maken voor het eten straks. Zelf wil ze er in ieder geval eentje met spek en stroop. Niet echt hoor, doe maar alsof, laat maar zien wat je allemaal zou moeten doen. De drie zijn heerlijk ontspannen met elkaar bezig, ze kijken elkaar aan, er wordt gelachen, er wordt gespeeld en er wordt (ook) geleerd, spelenderwijs.

Astrid heeft het naar haar zin. Ze werkt al ruim vijf jaar bij ‘De Dolfijn’ en kent Bert en David vanaf het moment dat ze voor het eerst op het centrum kwamen, ruim drie jaar geleden. Ze heeft een goede opleiding gehad; het centrum werkt grotendeels met gediplomeerde leidsters en de kinderen zijn er bij voorkeur *ten minste* vier dagdelen per week. Men is er doordrongen van het feit dat hetgeen wordt geboden *veel meer* omvat dan een oppasplek buitenshuis. Bij beslissingen over de plaatsing van

kinderen wordt zeker rekening gehouden met de wensen van de ouders, maar overwegingen van pedagogische aard die betrekking hebben op de *kwaliteit van de opvoeding* die het centrum wil bieden, geven de doorslag. Komt het kind vaak genoeg om een band met de leidster(s) te kunnen opbouwen? Komt het op ‘geschikte’ dagen, zodat het in een groep zit die zodanig is samengesteld dat zich met een of meer kinderen vriendschappen kunnen ontwikkelen? Zijn de ouders bereid hun ‘schema’ aan te passen aan dat van het centrum indien daar in het belang van het kind aanleiding toe bestaat?

Astrid deed het overigens goed, heel goed. Ze had *positieve gevoelens* voor de kinderen die ze ook duidelijk *toonde*. Ze was betrokken en gaf de kinderen een gevoel van *veiligheid en geborgenheid*. Ze liet de kinderen uitpraten en gaf ze de tijd om na te denken en zaken onder woorden te brengen. Ze had dus geduld met de kinderen en respecteerde hun *autonomie*, hun drang naar zelfstandigheid en wens om serieus genomen te worden. Ze *lachte* met en naar de kinderen en prikkelde hen door het stellen van – niet te moeilijke – vragen om verder te kijken en te denken dan hun neus(je) op dat moment lang was. Kortom, ze stimuleerde de *cognitieve ontwikkeling*. Ze maakte gebruik van het feit dat ze samen met lego speelden en gaf daar een vervolg aan door hen te vragen samen pannenkoeken te gaan maken. Ze stimuleerde daarmee de ontwikkeling van hun *sociale vaardigheden*.

Bovenstaand voorbeeld illustreert dat voor Astrid en het centrum waar ze werkt *kindgerichte doelen* centraal staan. Aspecten als het bieden van een veilige en warme omgeving, het bevorderen van de persoonlijke en sociale competentie en het aanbieden van stimulerende ervaringen (vgl. Riksen-Walraven, 2000) zijn nog lang niet overal ingeburgerd en ook niet zo vanzelfsprekend als velen onder u wellicht denken. Het formuleren, realiseren en bewaken van *kindgerichte doelen* in de kinderopvang – zowel de voorschoolse als de buitenschoolse – vormt dan ook een van de rode draden in mijn betoog. Het is bij uitstek een toetssteen voor kwaliteit. Een andere rode draad is het grote belang van wetenschappelijk onderzoek op dit in menig opzicht nog onontgonnen terrein. Maar eerst wil ik met u nagaan wat er zo uniek is aan kinderopvang als opvoedingsmilieu.

De identiteit van de kinderopvang als opvoedingsmilieu

Op een enkele uitzondering na heeft de pedagogiek zich nog weinig beziggehouden met de bijzondere, typerende aspecten van kinderopvang als zelfstandig opvoedingsmilieu. Met de term ‘bijzondere aspecten’ doel ik op zaken als de aanwezigheid van meerdere ‘niet-ouderlijke’ volwassen professionele medewerkers in de rol van verzorger, begeleider en opvoeder, het bestaan van groepen en het daarvan deel uitmaken, en de functionele ruimte waarin deze (groeps)opvoeding in een professionele setting gestalte krijgt.

De ‘moeder-kind dyade’, de relatie van het individuele kind met zijn of haar moeder, heeft in de kinderopvang lange tijd als standaardmodel gefungeerd. De kwaliteit van die relatie staat centraal in de gehechtheidstheorie van Bowlby, vooral ‘de geborgenheid, de warmte en de één-op-één interacties met een vaste, vertrouwde, betrokken verzorger die het kind nodig heeft om zich in allerlei opzichten goed te ontwikkelen’ (zie Riksen-Walraven, 2000). Gegrondvest in een sterke moederschapsideologie is in Nederland lange tijd voetstoots aangenomen dat die veiligheid en geborgenheid slechts in de gezinscontext konden worden gerealiseerd. Vanuit een dergelijke opvatting is te verwachten dat in het geval van opvoeding buiten het gezin wordt gestreefd naar een benadering van het gezinsideaal. Die visie heeft veel invloed (gehad) op het denken over de leidster-kind relatie in de kinderopvang, waarbij de leidster zo ongeveer de rol van plaatsvervangende moeder krijgt toebedeeld.

Er zijn overigens weinigen die het belang van de totstandkoming van een veilige gehechtheidsrelatie – zeker in de eerste levensjaren – voor de verdere ontwikkeling van het kind nog zullen betwisten. Daarnaast heeft de gehechtheidstheorie een aantal inzichten opgeleverd die nu vanzelfsprekend zijn in de kinderopvang, zoals het belang van overdracht en afstemming tussen ouders en leidsters en het belang van continuïteit en stabiliteit voor het gevoel van veiligheid van de kinderen (zie Tavecchio & Reiling, 2000). En vooral het inzicht dat een *verbreding van het opvoedingsmilieu en het gehechtheidsnetwerk* – dus óók kinderopvang – in pedagogisch opzicht *gunstig* zou kunnen zijn voor kinderen was twintig jaar geleden bij de introductie van de theorie in Nederland nieuw en van grote betekenis (zie Van IJzendoorn e.a., 1982, hoofdstuk 11). Maar een te grote, exclusieve nadruk op veiligheid en geborgenheid versluiert het perspectief op wat er allemaal gebeurt in het kindercen-

trum en op de groep en op de unieke kenmerken van dit bijzondere opvoedingsmilieu.

Een ander aspect dat de discussie over kinderopvang lange tijd heeft gedomineerd, is de grote aandacht voor een aantal structurele kenmerken van de omgeving waarin de opvang gestalte krijgt: *groeps-grootte, leidster-kind ratio en opleiding van de leidster*, tezamen aangeduid als de 'ijzeren driehoek' (*iron triangle*). Deze term is waarschijnlijk voor het eerst gebruikt in een van de eerste grootschalige en internationaal invloedrijke Amerikaanse studies naar kinderopvang, de *National Day Care Study* (NDCS; Ruopp e.a., 1979). Het grote belang dat aan deze variabelen werd toegekend is te begrijpen, omdat uit de resultaten van de ongeveer duizend bij het onderzoek betrokken kinderen bleek dat groeps-grootte en opleiding van de leidsters de belangrijkste determinanten waren van verschillen in kinderlijke ontwikkeling. In kleine groepen verzorgde kinderen bleken later, op een leeftijd van 5 à 6 jaar, significant meer vooruitgang te boeken op tests voor aanvankelijk lezen. Tevens kwam naar voren dat het gevolgd hebben van speciale cursussen over kinderlijke ontwikkeling door de leidsters positief samenhang met het prestatieniveau van de kinderen. En voor kinderen tussen 3 en 5 jaar bleek groeps-grootte de belangrijkste afzonderlijke determinant te zijn van de kwaliteit van de kinderlijke ervaringen. In groepen met minder dan 15 à 18 kinderen stelden de leidsters meer vragen, gaven meer antwoord en prezen en troostten ze meer. Ze hielden er minder louter toezicht en interacteerden minder met andere volwassenen. De kinderen in deze kleinere groepen waren actiever betrokken bij het groepsgebeuren, droegen meer ideeën aan, werkten beter samen en concentreerden zich beter op hun taken.

De stortvloed aan onderzoek die naar aanleiding van de NDCS in de jaren tachtig in de Verenigde Staten losbarstte (zie Phillips, 1987), en de ook daarna blijvende aandacht voor de variabelen uit de ijzeren driehoek (zie bijvoorbeeld Hayes e.a., 1990; Honig, 1995), heeft er mede toe geleid dat naar aanleiding van de discussie over de kwaliteit van de kinderopvang die in de jaren negentig in Nederland op gang kwam de leidster-kind ratio en de groeps-grootte in een Algemene Maatregel van Bestuur (Tijdelijk besluit kwaliteitsregels kinderopvang, 1999) en in de CAO Kinderopvang zijn vastgelegd. In het kader van de anno 2004 in werking tredende *Wet Basisvoorziening Kinderopvang* (WBK) zullen de genomen 'tijdelijke' maatregelen naar alle waarschijnlijkheid van een (blijvend) wettelijk kader worden voorzien.

De laatste jaren heeft de discussie over de kwaliteit van de kinderopvang zich geleidelijk verplaatst van de structurele kenmerken, die nu als belangrijke randvoor-

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING

waarden voor kwaliteit worden beschouwd (ook wel aangeduid met *distale* kenmerken, zie Dunn, 1993), naar het *primaire pedagogische proces* dat zich binnen de kinderopvang afspeelt en waarin de leidster en haar relatie met het kind centraal staan (Dunns *proximale* kenmerken). De discussie over en het onderzoek naar de kwaliteit van de kinderopvang kunnen zich nu gaan richten op de proximale kenmerken, mits voldaan is (en blijft!) aan de randvoorwaarden.

Op papier is daarmee in ieder geval een veelbelovend begin gemaakt, want in geen enkele opvoedingscontext wordt, met vallen en opstaan, zoveel *geëxpliciteerd* aangaande overwegingen en uitgangspunten met betrekking tot het *opvoedend handelen* als in de kinderopvang, vooral op het gebied van de sociale en emotionele ontwikkeling. Zaken die elders impliciet blijven, worden uitvoerig beschreven in *pedagogische beleidsplannen*, zoals visies op het menszijn en de kinderlijke ontwikkeling. Ook opvoedingsdoelen en het opvoedingsgedrag waarmee die doelen kunnen worden gerealiseerd, zijn in het pedagogisch beleidsplan terug te vinden. Marianne Riksen-Walraven (2000), voormalig hoogleraar kinderopvang, was geen voorstander van het formuleren van aparte opvoedingsdoelen voor de kinderopvang. In haar oratie benadrukte ze juist de gemeenschappelijkheid van opvoedingsdoelen in diverse contexten en formuleerde aldus vier *pedagogische basisdoelen* van de opvoeding van kinderen in gezin en kinderopvang. Ze hebben betrekking op *veiligheid* – in de zin van geborgenheid en vertrouwen –, *persoonlijke competentie*, *sociale competentie* en de overdracht van *waarden en normen* ('cultuur'). Deze basisdoelen omvatten een 'viertal groepen van ervaringen die belangrijk zijn voor het welzijn en de ontwikkeling van kinderen in de eerste levensjaren. Deze vier groepen ervaringen zouden aan elk kind geboden moeten worden, niet alleen binnen de context van het gezin, maar ook in de kinderopvang als complementaire opvoedingsituatie' (a.w., p. 10).

Hoewel de leidster-kind relatie het centrale uitgangspunt blijft voor het pedagogisch handelen in de kinderopvang, is het feit dat de kinderen deel uitmaken van een groep, al dan niet bestaande uit leeftijdgenoten, een (ander) interessant aspect van kinderopvang als opvoedingscontext. Nog niet zo lang geleden deden kinderen pas bij hun intrede in de basisschool voor het eerst 'groepservaring' op. Tegenwoordig bezoeken ze steeds meer, vaak vanaf zeer jonge leeftijd, een kindercentrum waar ze een deel van de dag en vaak meerdere dagen per week met andere kinderen in een 'groep' zitten. Dat samen verkeren in een groep is een opvallend, structureel kenmerk van kinderopvang: de kinderen kijken naar elkaar, lachen samen of naar elkaar, spelen samen, maken ruzie en troosten elkaar, etc. Het is dus niet verwonderlijk dat

in discussies over een eigen identiteit het *groepsaspect* van de kinderopvang een belangrijke rol wordt toebedeeld.

Interacties met andere kinderen, binnen en buiten de ‘eigen groep’, kunnen stimulerend werken. Dat geldt niet alleen voor interacties tussen kinderen van ongeveer dezelfde leeftijd, maar ook voor kinderen van verschillende leeftijden en/of in verschillende ontwikkelingsfasen. Spel en andere vormen van interactie van oudere met jongere kinderen stimuleren het gevoel van verantwoordelijkheid en bevorderen de ontwikkeling van prosociaal gedrag. De leidster speelt hierbij een belangrijke rol en ziet er op toe dat de interacties tussen de kinderen zoveel mogelijk een positief karakter dragen. En de cognitieve ontwikkeling kan onder andere bevorderd worden door contacten van jongere met oudere kinderen. Oudere kinderen in de groep moet daarom de gelegenheid worden geboden te spelen of anderszins te interacteren met kinderen van gelijke leeftijd of ouder.

Het *groepspectief* kan dus worden beschouwd als een aantrekkelijke *inspiratiebron* voor het pedagogisch gebeuren in de kinderopvang en het aanreiken van daarop gerichte adviezen voor het pedagogisch handelen van de leidster. Hieronder volgen ter afsluiting van dit gedeelte enkele voorbeelden (geïnspireerd door Te Whāriki, 1996):

Het ‘kind in de groep’ als inspiratiebron voor pedagogisch handelen

Voorbeelden van kindergedrag en/of situaties waarop leidsters moeten letten:

- Krijgt een kind kansen, en benut het deze ook, om een bijdrage te leveren aan ‘het geheel’? (d.w.z. een groepsproduct, een spel, een op te lossen puzzel, een beurt bij het zingen of kringgesprek, e.d.)
- Krijgt ieder kind gelijke kansen om te leren? (geslacht, capaciteit, leeftijd, etnische afkomst of achtergrond mogen geen rol spelen)
- Wordt een kind voldoende ‘bevestigd’ als individu?
- Wordt een kind aangemoedigd/gestimuleerd om samen en in samenwerking met anderen te leren?
- Wordt een kind buitengesloten door anderen en, zo ja, wat kan de leidster daaraan doen? (en gaat ze na wat voor *effect* dit ingrijpen heeft?)
- Wordt een kind in bepaalde situaties, vanwege leeftijd of vaardigheid, *niet* bij ‘iets’ (een spel, taak, andere activiteit) betrokken? (en hoe kan de situatie eventueel worden aangepast zodat dit *wel* gebeurt?)

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING

- Zijn er omstandigheden waarin het ‘juist’ is dat de behoeften van de groep voorrang krijgen boven het belang van elk individueel kind? (wanneer gaat het ‘groepsbelang’ voor en wanneer niet?)
- Spelen kinderen van verschillende leeftijd met elkaar en hoe kan dit eventueel worden bevorderd?
- Zijn er (voldoende) creatieve en constructieve ‘probleemoplossende’ activiteiten die kinderen aanmoedigen om samen te werken en elkaar te ondersteunen? Hoe *effectief* zijn deze activiteiten?
- Wordt er voldoende gelegenheid geboden om kinderen te leren dingen met elkaar te delen? (of moet er genoeg speelgoed zijn om conflicten te voorkomen?)
- Stelt het ‘programma’ kinderen in de gelegenheid te zorgen voor andere kinderen en ze te ondersteunen? (en *doen* ze dit ook?)
- Zijn er gebeurtenissen en activiteiten waarvan de kinderen als *groep* het meest genieten?

Kindgerichte doelen? Niet zo vanzelfsprekend

Ik keer terug naar het belang van kindgerichte doelen. In discussies over vermaatschappelijking van de opvoeding wordt het doel van kinderopvang vaak in eerste instantie als dienstverlening aan ouders gedefinieerd. Zo is het in ieder geval begonnen en nog steeds gaat de meeste aandacht uit naar het realiseren van – voor de ouders – optimale arrangementen voor de combinatie van arbeid en zorgtaken. Mij is geen onderzoek bekend waarin werd nagegaan of en in welke mate *kenmerken van het kind* bij de besluitvorming van ouders over plaatsing van hun kind een rol spelen. Ik doel hier vooral op kinderen in de voorschoolse leeftijd (0-4 jaar). Oudere kinderen hebben een grotere kans en in principe ook meer mogelijkheden om hun stem bij beslissingen over bezoek van na- en buitenschoolse opvangvoorzieningen te laten horen. Ouders, van oudsher de primaire behartigers van het belang van het kind, lijken in sterke mate rekening te houden met hun eigen belangen in de *werksfeer* (carrière, inkomen, status) en steken ook veel tijd in tal van activiteiten die te maken hebben met hun *zelfontplooiing* (hobby's, recreatie, sport).

We beschikken op dit moment niet over feitelijke informatie omtrent de mate waarin bij beslissingen over het plaatsen van kinderen in opvoedingsomgevingen buitenshuis het belang van het kind van – doorslaggevende – betekenis is. Velen van

u, ik denk de overgrote meerderheid, zullen ervan uitgaan dat ouders in het belang van hun kind handelen. Ook ik ben geneigd daarvan uit te gaan, dat wil zeggen, te denken dat ouders dat waarschijnlijk wel *willen*. Het is echter de vraag of ze dat in de belangenstrijd waarin ze in onze moderne samenleving terecht zijn gekomen, eigenlijk nog wel *kunnen*. Mijn ongerustheid en twijfel vragen om een nadere toelichting.

Laten we ervan uitgaan dat ouders in het belang van hun kind opvang van goede kwaliteit nastreven. Van Dijke, Terpstra en Hermanns (1994) hebben er op gewezen dat in de ouderlijke visie op kwaliteit van kinderopvang *verschillende perspectieven* moeten worden onderscheiden. In de ouderlijke visie op kwaliteit spelen naast het pedagogisch perspectief ook het perspectief van de eigen ontwikkeling (zelfontplooiing), het financieel-economisch perspectief (inkomen) en het perspectief van de arbeid een rol. Van Dijke c.s. deden onderzoek naar meningen, ervaringen, wensen en keuzen van ouders met betrekking tot kinderopvang. Daaruit kwam onder meer naar voren dat de kinderopvang op de *eerste plaats* 'goed afgestemd moet zijn op de werktijden van de ouders'; 31% van de ouders bleek problemen te ondervinden bij de afstemming tussen opvang en werk. Dit had voornamelijk te maken met de haal- en brengtijden van het kinderdagverblijf. Voor het 'pedagogisch perspectief' was in het onderzoek een tweede plaats weggelegd. Op zich niet zo vreemd, want dit is ook niet de reden dat een kind naar de opvang gaat. Dat is immers omdat de ouder werkt.

Ouders hechten dus veel belang aan een goede afstemming tussen opvang- en werktijden, maar het onderzoek liet tevens zien dat ze veel waarde hechten aan continuïteit, dat wil zeggen aan zo min mogelijk wisselingen van leidsters en kinderen. Ze geven de voorkeur aan een stabiele situatie waarin een kind niet steeds afscheid hoeft te nemen en voortdurend met nieuwe leidsters of kinderen een relatie moet opbouwen. In de praktijk zijn deze wensen echter moeilijk te verenigen: als de opvangtijden beter aansluiten op de werktijden zal het centrum langer open moeten zijn, waardoor de kans kleiner wordt dat gedurende al die tijd dezelfde leidsters aan het werk zijn (Baks, 1999).

In de praktijk hebben ouders waarschijnlijk helemaal niet zoveel te vertellen. De wachtlijsten in veel kindercentra blijven lang (zie ook Nagel, 2001) en veel ouders zullen blij zijn dat ze hun kind überhaupt geplaatst kunnen krijgen. Mede daardoor dreigt het gevaar dat ze minder nauwlettend de hand zullen houden aan kwaliteitseisen. En een conclusie dat hun kind op grond van bepaalde kenmerken (bijvoor-

beeld prikkelbaarheid, moeilijk temperament, aanpassingsproblemen) wellicht *minder geschikt* is voor de kinderopvang zal ook niet gauw worden getrokken. Het is immers best moeilijk om als ouder aan jezelf toe te geven dat je twijfelt of kinderopvang goed is voor je kind, terwijl je die kinderopvang tegelijkertijd zo hard nodig hebt als werknemer. De leidsters en de kinderopvangorganisaties hebben (economisch) belang bij het voortbestaan van hun centrum en ook zij zullen terughoudend zijn in het trekken van een dergelijke conclusie of gereserveerd staan tegenover kwaliteitsverhogende maatregelen die veel geld en tijd kosten.

Daarmee is niet gezegd dat het belang van het kind zal worden verwaarloosd, maar het bovenstaande maakt duidelijk dat vanuit de geschetste perspectieven, die zeker niet uitpuutend zijn, bij de ouders *verschillende behoeften met betrekking tot kwaliteit* zullen ontstaan. En de kwaliteit van de kinderopvang wordt natuurlijk niet uitsluitend bepaald door (het resultaat van) de belangenafweging die ouders maken. Daarnaast hanteren de overheid, het personeel en de beroepsorganisaties in de kinderopvang vanuit andere belangen immers nog hun eigen perspectief op kwaliteit.

Het illustreert dat kwaliteit van kinderopvang, c.q. de *mate waarin kindgerichte doelen worden gerealiseerd*, in de praktijk (nooit meer dan) een *compromis* tussen kind-, ouder-, werk- en organisatiebelangen zal zijn. Het is een speelbal in een krachtenveld van factoren die het kind, eigenlijk de belangrijkste klant in de opvang, vooral in de voorschoolse periode niet zelf kan bepalen of sturen.

Welke factoren spelen een rol bij het handhaven van de kwaliteit van kinderopvang?

Ik beperk me tot de naar mijn mening belangrijkste factoren. Het zijn er vier. De kwaliteit van de kinderopvang is voor een zeer groot deel te definiëren aan de hand van de *kwaliteit van de pedagogische relatie tussen leidster en kind*, i.c. de leidster-kind interactie. Daar begin ik dan ook mee.

1. *Bewaking van de kwaliteit van het primaire proces, i.c. de leidster-kind interactie*. Die kan op diverse manieren 'gemeten' worden. Bijvoorbeeld met behulp van de *Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)*, het instrument dat in het inmiddels roemruchte Amerikaanse NICHD-onderzoek wordt gebruikt om de kwaliteit van de omgang tussen kind en leidster in kaart te brengen. Belangrijke dimensies zijn

sensitiviteit van de leidster, het uiten van *positieve gevoelens* naar het kind, *betrokkenheid*, stimulering van de *cognitieve ontwikkeling*, *expressie van emoties* e.d., die met behulp van *rating-scales* worden gescoord (zie NICHD Early Child Care Research Network, 1996 en 2000, voor details over de ORCE). Een ander, goed bruikbaar instrument werd oorspronkelijk ontwikkeld voor onderzoek in peuterpeelzalen, in het kader van het SPEEL-project. Het is een bewerking van de bekende Erickson-schalen die een aantal kerndimensies van de relatie tussen mensen (ook die tussen leidster en kind) representeren: *emotionele ondersteuning*, *respect voor autonomie*, *regels en grenzen stellen* (structuur bieden) en *kwaliteit van instructie* (goede uitleg en informatie geven) (Jongepier & Meij, 2001).

Aan de 'kindkant' kan gebruik worden gemaakt van instrumenten voor het bepalen van het 'welbevinden' van het kind, dat wil zeggen de mate waarin het zich op zijn gemak voelt in de opvangsituatie. Hier zijn verschillende instrumenten voorhanden: de welbevindenschaal van het NIZW (Balledux, 2001) en andere, onder meer een in het kader van Leids promotieonderzoek ontwikkelde schaal (De Schipper e.a., 2001a). Een vergelijkend onderzoek naar diverse instrumenten voor welbevinden is kort geleden uitgevoerd door Linting, Groenen, Tavecchio en Alkemade (2002). Observatie van het gedrag van de leidster met behulp van de ORCE en observatie van het kind door de leidster, waarvan het resultaat met vragenlijsten wordt vastgelegd, kunnen aldus worden gebruikt voor tussentijdse bepaling én bewaking van de kwaliteit van het 'primaire proces'. De resultaten kunnen tevens worden benut voor *intervisie* en tussentijdse *feedback* of eventuele *interventie* en bijsturing in het geval van tekortkomingen. Hier is een parallel te trekken met het gebruik van methodieken als *Video Interactie Begeleiding* (VIB) en *Video Interactie Training* (VIT).

2. *Een goede opleiding*. Op dit moment dreigt een ernstige verschraving van de kwaliteit van de leidsteropleiding. Voorheen hadden we de LKC-opleiding of andere opleidingen op mbo-niveau, die enkele jaren duurden en waarvan het curriculum expliciet gericht was op kinderopvang. In de nieuwe zogenaamde 'brede zorgopleiding' *Sociaal Pedagogisch Werk niveau 3* (SPW3) wordt aan kinderopvang als zodanig niet veel meer dan een half jaar aandacht besteed. Men zou kunnen zeggen dat er eigenlijk niet meer dan een fors accent van is overgebleven. Andere 'accenten' die kunnen worden gekozen zijn (assistent) basisonderwijs en gehandicaptenzorg. Het lijkt op een keuze voor de cursist en *niet* primair voor (de kwaliteit van) de werk-

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING

soort kinderopvang. Sommige gastouderbureaus maken het nog bonter door op hun *website* ongegeneerd te vermelden dat je voor gastouder geen opleiding nodig hebt. Een klap in het gezicht van het aanzien én de professionalisering van de werksoort en de capaciteiten en kwalificaties waarover je als leidster dient te beschikken.

Overigens is er niets tegen het aanbieden van differentiatiemogelijkheden aan cursisten. Dat is een normale zaak en een prima uitgangspunt voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Wat dat betreft is SPW3 niet ‘verkeerd’ bezig. Maar waarom geen differentiatie *binnen* het domein van de kinderopvang? Laat aanstaande leidsters, na een brede inleiding in de werksoort kinderopvang, kiezen voor differentiatie wat betreft het werken met kinderen in de voorschoolse, de buitenschoolse (naschoolse) opvang en straks wellicht ook de tieneropvang. Dat om mee te beginnen. Vervolgens kan bepaald worden of een verdergaande differentiatie – denk aan speciale opleidingen of modules over werken met baby’s, peuters, kleuters, basisschool-kinderen (eventueel nader te onderscheiden in leeftijds categorieën van 4-8 en 9-12 jaar) – tot een zinvol(ler) cursusaanbod kan leiden.

Kennis van de ontwikkelingsfasen van kinderen is essentieel voor een professionele pedagogische benadering en begeleiding, zodat de kans op een optimale ontwikkeling van het kind wordt bevorderd. Er moet dus ten minste sprake zijn van een *gedegen theoretische basiskennis* (zie o.a. Van den Boom, 1999), bijvoorbeeld over de ontwikkeling van baby’s. Die kennis verwerf je niet in 5 of 6 uur. Dat is een aanfluiting, neen, een farce.

Slotsom: differentiatie en rekening houden met het belang van de cursist? Prima. Maar dan *differentiatie binnen het domein van de kinderopvang*, met het oog op een optimalisering van de pedagogische kwaliteit!

De hierboven en hieronder genoemde maatregelen ter handhaving van de kwaliteit missen hun doel als er geen halt wordt toegeroepen aan het grote verloop van personeel. Daardoor zou een van de essentiële voorwaarden voor betekenisvolle relatievorming, namelijk intensieve en frequente interactie met eenzelfde persoon over een niet te kort tijdsverloop, immers niet vervuld kunnen worden! Het heeft dus geen enkele zin al deze maatregelen te nemen als er iedere twee of drie maanden steeds nieuwe leidsters op de groep staan. Dat moge duidelijk zijn.

3. Een eigen, landelijke inspectie voor de kinderopvang. De kwaliteitsverhogende maatregelen die door de (voormalige) VOG, het NIZW en dergelijke instanties zijn voorgesteld – denk ook aan de ontwikkelingen met betrekking tot HKZ en certificering

– zijn zeker van belang (geweest). Op het moment suprême, dat wil zeggen bij het beantwoorden van de vraag ‘heeft dit inderdaad tot kwaliteitsverhoging geleid?’, moet natuurlijk *niet* aan de organisaties en instellingen zelf gevraagd worden de opbrengst van al die maatregelen voor de kwaliteit te toetsen! Op dit moment staat in de Wet Basisvoorziening Kinderopvang (WBK) dat de inspectie op kwaliteit door de GGD-en zal worden uitgevoerd. De GGD is een organisatie die voor de gemeente toezicht houdt op het welzijn van de bevolking. Daartoe behoren ook baby’s, dreumesen, peuters, kleuters en oudere kinderen. Sinds tien jaar controleert de GGD ook de kinderdagverblijven (en de instellingen voor buitenschoolse opvang) in de regio op hygiëne en veiligheid. Daar is niets op tegen. In de WBK, die per 1 januari 2004 in werking treedt, zou de GGD echter ook het *pedagogisch klimaat* en de *ouderbetrokkenheid*, twee nieuwe zogenaamde ‘kwaliteitsregels’, moeten gaan controleren. Het is zeer de vraag hoe de GGD dat zou moeten (kunnen) doen. Op de eerste plaats ontbreekt de daartoe vereiste kennis. De huidige GGD-er is er absoluut niet voor opgeleid. Daarnaast kun je als GGD-er niet een dag op een kindercentrum meelopen om te zien hoe het er in opvoedkundige zin aan toe gaat. Die tijd is er bij lange na niet. Naast de andere, ‘klassieke’ taken blijft er in de praktijk immers waarschijnlijk niet meer over dan een half uur, hooguit drie kwartier. Dan wordt het rapport geschreven. Dat is binnen het voorgestelde wettelijk kader nauwelijks meer dan een conclusie, gebaseerd op een momentopname aan de hand van een paar handvatten (‘indicatoren’) die nog moeten worden vastgesteld. Daar komt bij dat de kwaliteitseisen per gemeente (kunnen) verschillen. Te grote variatie in de vaststelling van en toetsing op (pedagogische) kwaliteit kan echter worden voorkomen door het instellen van een *landelijk inspectiestelsel* voor de kinderopvang. Deze inspectie zou zich moeten baseren op een aantal *landelijk vastgestelde normen en criteria* voor kwaliteit. De aan te stellen inspecteurs zouden een speciale opleiding en/of bijscholing moeten volgen en de kindercentra ten minste één dagdeel (dat wil zeggen een ochtend of middag) moeten bezoeken.

Tegenwoordig beschikt ieder kindercentrum over een *pedagogisch beleidsplan* waarin, naast een visie op menszijn en kinderlijke ontwikkeling, wordt gesproken over opvoedingsdoelen en over het opvoedingsgedrag waarmee die doelen kunnen worden bereikt. Op dit moment weet niemand of het beleidsplan meer is dan een ‘papieren tijger’. De inspectie zou dus ook moeten nagaan of, en in welke mate, de voornemens uit het beleidsplan worden uitgevoerd en de erin vermelde kerndoelen inderdaad worden gerealiseerd.

Ten slotte: als de inspectie gebreken, problemen of andere tekortkomingen constateert, moeten die binnen een nader te bepalen termijn worden verholpen en opgelost. Bij onvoldoende medewerking van de instelling kunnen sancties niet achterwege blijven.

4. *Een flexibele overlegstructuur tussen de verschillende opvoeders.* Enkele jaren geleden bleek uit Leids onderzoek naar de afstemming tussen ouders en leidsters in de kinderopvang dat er nog nauwelijks ‘samen wordt opgevoed’ (Tavecchio e.a., 1996). Er werd gesproken over het hapje en het middagslaapje en soms werd er ook in het schriftje gekeken naar wat het kind die dag had gedaan, maar verder kwam het overleg niet. In de naschoolse en buitenschoolse opvang zie je hetzelfde beeld. Ook daar is over het algemeen weinig tot geen overleg tussen ouders, leerkrachten en leid(st)ers buitenschoolse opvang. Als je met meerdere volwassenen intensief bij hetzelfde kind betrokken bent, zou nader overleg over de opvoeding een vanzelfsprekend gebeuren moeten zijn. Wat wil je met dit kind bereiken, wat wil je overdragen? In Zweden heeft de overheid een ‘curriculum’ voor de opvoeding van 0 tot 12-jarigen geformuleerd, een algemeen pedagogisch programma met *ontwikkelingsdoelen*. Dat is heel anders dan de specifieke leerdoelen en eindtermen die voor ons basisonderwijs zijn vastgelegd. Het Zweedse curriculum wijst opvoeders op vragen als: hoe past het kind in de groep, kan het zich goed ontwikkelen, wordt het gacepteerd, durft het naar voren te treden, kan het vriendjes maken – vragen die concreet aansluiten bij de doelen van persoonlijke en sociale competentie van Riksen-Walraven (2000). De nadruk ligt er dus veel minder op cognitieve ontwikkeling en er is op een vanzelfsprekende manier sprake van overleg, vanuit het besef ‘wij voeden met z’n allen dit kind op’.

Natuurlijk zijn sommige ouders meer betrokken bij de ervaringen van hun kind in de (voorschoolse en buitenschoolse) kinderopvang dan andere. Maar er zijn zeker mogelijkheden de betrokkenheid van de ‘achterblijvers’ te vergroten. Als vierde kwaliteitsbevorderende maatregel wil ik dan ook pleiten voor het creëren van een flexibele en vanzelfsprekende *overlegstructuur* tussen de verschillende opvoeders die bij het kind betrokken zijn. Het Zweedse model biedt daartoe een stimulerend voorbeeld. Recente ontwikkelingen in eigen land als de ‘Brede School’ sluiten daar overigens, zeker qua intentie, nauw bij aan.

Empirisch onderzoek naar kinderopvang

1. *Het (recente) verleden: Op eieren lopen*

Zo'n 25 à 30 jaar geleden luidde de belangrijkste vraag ten aanzien van kinderopvang: 'Is het slecht voor kinderen?' In de jaren tachtig verschoof de aandacht naar de specifieke kenmerken van verschillende typen opvang en luidde de vraag: 'Wat is de invloed van verschillen in aard en kwaliteit van opvang op de kinderlijke ontwikkeling?' De jaren negentig kenmerkten zich onder meer door de vraag naar kwaliteitsverbetering en vooral ook door onderzoek naar de relatieve bijdrage van gezinsopvoeding en kinderopvang aan de ontwikkeling. De vraag naar de eventuele schadelijke invloed leek naar de achtergrond te zijn verschoven.

Er hoeft echter maar weinig te gebeuren of de discussie over de betekenis van kinderopvang en/of de interpretatie van onderzoeksresultaten valt terug – vertoont een regressie – naar de eerste vraagstelling: 'Is kinderopvang schadelijk voor het kind?' Dit verschijnsel doet zich regelmatig voor. Niet alleen in de Verenigde Staten, waar kinderopvang al zoveel langer en op veel uitgebreidere schaal bestaat, maar ook in Nederland is de discussie, ook die tussen wetenschappers (!), blijkbaar heel snel terug bij de 'oervraag'. Dat hebben we een paar maanden geleden nog kunnen zien en meemaken.

Immers, in maart 2002 stond het met grote koppen in de Nederlandse dagbladen: 'Kinderen agressiever door crèche', 'Kinderopvang verhoogt kans op probleemgedrag', 'Crèche schadelijk voor jonge kinderen'. De commotie was ontstaan naar aanleiding van de oratie van Marianne Riksen-Walraven (2002a), uitgesproken bij de aanvaarding van haar ambt als hoogleraar ontwikkelingspsychologie aan de Nijmeegse universiteit. Hierin had zij onder meer gewezen op de risico's van langdurig – en op zeer jonge leeftijd begonnen – crèchebezoek van baby's voor hun latere ontwikkeling. Zij baseerde zich op resultaten van recent Amerikaans onderzoek (NICHD Early Child Care Research Network, 2002) dat in april 2001 tijdens het congres van de *Society for Research in Child Development* (SRCD) in Minneapolis voor het eerst was gepresenteerd en toen ook al veel opschudding had veroorzaakt, vooral in de VS. Het onderzoek, dat in 1991 is begonnen, wordt uitgevoerd door een gezaghebbende Amerikaans instelling, het *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD). De gegevens worden verzameld op tien verschillende plaatsen in de VS, waarbij is gestreefd naar voldoende variatie op as-

pecten als SES, opleidingsniveau en etnische herkomst van de betrokken gezinnen. Ook ten aanzien van de onderzochte vormen van kinderopvang is gestreefd naar variatie: van de meest informele vorm (opvang thuis door familieleden) tot de meest formele (het kinderdagverblijf). Het is het meest omvangrijke en langstlopende onderzoek naar kwaliteit en gevolgen (ook op langere termijn) van kinderopvang tot nu toe. Het onderzoek is nog steeds aan de gang en zal naar verwachting in ieder geval tot 2005 doorlopen.

Het artikel waar Riksen-Walraven naar verwees, is gebaseerd op een tussenrapportage, waarbij ruim 1100 kinderen vanaf hun eerste verblijf in de kinderopvang waren geobserveerd op de leeftijd van 6, 15, 24, 36 en 54 maanden. Ook bij de ouders, leidsters en kleuterschoolleerkrachten van de kinderen waren op uitgebreide schaal gegevens verzameld.

Ontdaan van alle journalistieke franje komt het resultaat dat zoveel stof deed opwaaien op het volgende neer: kinderen die gedurende de eerste 4,5 jaar van hun leven meer dan 30 uur per week in kinderopvang doorbrachten, werden *gemiddeld* vaker als ‘agressief’ of ‘on gehoorzaam’ *beoordeeld* (vooral door leidsters) dan kinderen die over dezelfde periode minder dan 10 uur kinderopvang per week hadden ontvangen. De gebruikte schaal is de *Child Behavior Check List* (CBCL), een internationaal veelgebruikt instrument voor probleemgedrag (Achenbach, 1991, 1992; Koot, 1993; Koot e.a., 1997). Hogere scores werden onder meer behaald op (individuele) items als: ‘vecht veel’, ‘wreed, pesterig of gemeen voor anderen’, ‘verniet eigen spullen’, ‘stoort andere kinderen’, ‘is uitdagend en on gehoorzaam’, ‘vertoont explosief en onvoorspelbaar gedrag’, e.d. Het verschil tussen de gemiddelde probleemgedragscore van beide groepen – een score van ongeveer 52 voor de ‘hoge’ opvanggroep en rond de 48,5 voor de ‘lage’ opvanggroep – bedraagt om precies te zijn 3,7 schaalpunten en is statistisch significant, dat wil zeggen: het is geen toevalstreffer.

In vergelijking met (overwegend) thuis opgevoede kinderen hebben kinderen op de opvang ruimschoots de gelegenheid met leeftijdgenoten om te (leren) gaan. Uit andere recente onderzoeksresultaten komt naar voren dat dit juist gunstig kan zijn voor de ontwikkeling van de sociale competentie (Vandell & Wolfe, 2000), ook op langere termijn (Campbell e.a., 2000). Regelmatig zullen kinderen op de opvang in spelsituaties positieve ervaringen met elkaar delen, maar natuurlijk zullen *lang niet alle interacties* tussen kinderen *positief* verlopen. Vanuit dat perspectief bezien, zouden de NICHD-resultaten er ook op kunnen duiden dat de kinderen, ge-

confronteerd met minder positieve interacties, leren voor zichzelf op te komen en al op jonge leeftijd leren omgaan met conflicten en de mogelijkheden om ze op te lossen. Veel hangt dus af van de *interpretatie* van het gedrag. Dat geldt evenzeer voor de omgang van deze kinderen met volwassenen: zijn ze echt ongehoorzamer, of zijn ze minder gevoelig voor straf en – wellicht mede daardoor – minder coöperatief en zelfbewuster (vgl. Tavecchio & Goossens, 1992)? Soortgelijke interpretatieverschillen deden zich voor in de discussie over de resultaten van het NICHD-onderzoek: zijn de kinderen uit de ‘hoge’ opvanggroep gemiddeld een ‘beetje drukker’, ‘luidruchtiger’ en ‘misschien wat minder gehoorzaam’, zoals Koot (2002) het formuleerde, of is de positieve samenhang tussen de hoeveelheid in kinderopvang doorgebrachte tijd en het aantal door leidsters gerapporteerde gedragsproblemen werkelijk reden tot bezorgdheid (Riksen-Walraven 2002a, 2002b; Belsky, 2001, 2002)?

Kanttekeningen bij het NICHD-onderzoek

Bij de NICHD-resultaten kunnen verschillende kanttekeningen worden geplaatst. Een voor de hand liggende, maar daarom niet minder terechte, kanttekening is dat het gaat om bevindingen uit Amerikaans onderzoek die mogelijk niet (volledig) gelden voor de situatie in de Nederlandse kinderopvang. Een tweede kanttekening is dat we niet weten of op de leeftijd van 4,5 en 5 jaar waargenomen effecten ook op lange(re) termijn zullen doorwerken en bijvoorbeeld op de leeftijd van 8, 10, 12 en 14 jaar zichtbaar zullen blijven. In dit verband is het niet onbelangrijk te vermelden dat enkele jaren geleden, in een rapportage van dezelfde NICHD-groep over mogelijk probleemgedrag van de toen 3-jarige kinderen, met een zeker aplomb werd beweerd dat er *geen relatie* bestaat tussen kinderopvang en probleemgedrag (‘little evidence that early, extensive, and continuous care was related to problematic child behavior, in contrast to results from earlier work’) (NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Een derde kanttekening is dat het NICHD onderzoek *niet-experimenteel* van opzet is, zodat uitspraken over oorzaak-gevolg relaties lastig zijn. Wel is het mogelijk uitspraken te doen over de samenhang tussen verschillende variabelen. Het is opmerkelijk dat bij de in het bewuste artikel gerapporteerde statistische analyses klassieke causale technieken (bijvoorbeeld LISREL, Structural Equation Modeling) niet zijn toegepast, althans niet zijn vermeld. Wel sprak Belsky (2002) over de aanwezigheid van een *dose-response relationship* (dosis-respons relatie)

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING

die hij aanvoerde als argument voor het bestaan van een oorzakelijke relatie: hoe meer kinderopvang, hoe meer probleemgedrag. Een *dose-response relationship*, een veelgebruikt begrip in (medisch) toxicologisch onderzoek, vormt echter een van de voorwaarden die de plausibiliteit van oorzaak-gevolg relaties in argumentatieve zin kunnen versterken. Het is allerminst een afdoende voorwaarde voor causaliteit.

Terug naar de gegevens zelf. De gemiddelde probleemscore van 52 in de 'hoge' opvanggroep is nog ver verwijderd van de 'kritieke' score van 60. Wie daarboven scoort, is over het algemeen genomen een 'probleemgeval'. Zoals Koot (2002) terecht opmerkte: 'Het gemiddelde zegt echter weinig: je zou moeten weten *hoeveel kinderen* uit de verschillende groepen *boven de 60* scoren'. Tabel 1 geeft hier uitsluitel over. Op de leeftijd van 4,5 jaar vertoonde 16% van de kinderen in de 'hoge' opvanggroep (≥ 30 uur per week) volgens de leidsters externaliserend probleemgedrag, tegenover 5% van de kinderen in de 'lage' opvanggroep (< 10 uur per week). Op de kleuterschool (*kindergarten*), een klein jaar later, bedroegen deze percentages respectievelijk 17% en 9% voor de 'hoge' en de 'lage' opvanggroep. Is kinderopvang daarmee een *risicofactor*?

Tabel 1: Adjusted Proportion of Children Scoring One or More Standard Deviations Above Mean (> 60) on Externalizing Problems as Rated by Caregivers at 54 Months and Mothers and Teachers in Kindergarten.¹

	Quantity of Care			
	Limited (< 10 hrs/wk)	Part-time (10-29 hrs/wk)	Full-time (≥ 30 hrs/wk)	Kruskal-Wallis Test (df=2)
<i>54 Months</i>				
Caregiver Externalizing	.05	.09	.16	497.7****
<i>Kindergarten</i>				
Mother Externalizing	.12	.14	.17	58.9****
Teacher Externalizing	.09	.13	.17	250.5****

**** $p < .0001$

¹ Proportions are adjusted for site, child gender, child ethnicity, maternal education, average income to needs (6-54 months), maternal depression (intercept and slope), maternal sensitivity (intercept and slope), and child care quality (intercept).
Bron: NICHD Early Childhood Research Network (2001)

In de discussie van enkele maanden geleden, werd immers herhaaldelijk gesteld dat kinderopvang een risicofactor vormt voor de kinderlijke ontwikkeling, in het bijzonder met betrekking tot (een verhoogde kans op) probleemgedrag. Er is echter sprake van een risicofactor – het gaat hier om een *definitie* – wanneer iemand een *hogere kans* heeft om een ‘aandoening’ te krijgen dan iemand *zonder* die factor. Maar het percentage ‘probleemgedrag’ (althans zoals gemeten met de CBCL) in de ‘doorsneepopulatie’ van kinderen van die leeftijd bedraagt *eveneens rond de 16%*. (De door NICHD gebruikte T-score is een standaardscore met een gemiddelde van 50 en een SD van 10: $T = 10z + 50$. Per definitie ligt ongeveer 16% van de scores in zo’n verdeling rechts van 1 SD boven het gemiddelde). In *die zin* vormt het bezoeken van kinderopvang dus *geen risicofactor* voor het ontwikkelen van probleemgedrag. De verschillen tussen de percentages in de groepen zijn overigens best opmerkelijk (en significant) en bieden pedagogen en psychologen genoeg stof tot nadenken en discussies met spannende vragen. Bijvoorbeeld: hoe komt het dat bij kinderen *met beperkte en part-time kinderopvang* externaliserend probleemgedrag *minder vaak* voorkomt dan in de doorsneepopulatie? Is kinderopvang dan juist een protectieve factor?

Ik wil de bespreking van de NICHD-studie afsluiten met een première. Het betreft namelijk unieke, nog ongepubliceerde en zeer recente *Nederlandse gegevens* over de relatie tussen aantal uren kinderopvang per week en probleemgedrag zoals gemeten met de CBCL. De gegevens hebben betrekking op 1390 kinderen, verdeeld over drie leeftijds categorieën, bestaande uit *verschillende* kinderen: 480 1-jarigen, 448 2-jarigen en 462 3-jarigen. Ze werden verzameld in het kader van een CBCL screeningsproject naar de samenhang tussen kinderopvang en gedragsproblemen bij 1- tot 3-jarigen. Ik ben de onderzoekers, in het bijzonder dr. Judi Mesman en haar (en mijn) Leidse collega’s, erkentelijk voor hun bereidheid de data ten behoeve van deze oratie ter beschikking te stellen (Mesman, 2002). Vooraf wil ik benadrukken dat dit project *niet is opgezet als een replicatie van het NICHD-onderzoek*: er is immers geen sprake van een longitudinale opzet en alle uitspraken zijn gebaseerd op vergelijkingen die binnen één meettijd stip zijn uitgevoerd!

Uit de gegevens in Tabel 2, waarin het oordeel van de *moeders* over het gedrag van hun kind is vermeld, blijkt dat zich in de drie leeftijds categorieën *geen stijging* van externaliserend probleemgedrag en de totale probleemscore voordoet bij een toename van het aantal uren opvang per week.

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING

Het – opmerkelijke – resultaat dat er, vooral bij 3-jarigen, juist sprake zou zijn van een duidelijke *vermindering* verliest echter zijn significantie als de opleiding van de ouders als covariaat wordt meegenomen. Voor de score op internaliserend probleemgedrag geldt dat deze in alle onderzochte leeftijdscategorieën *afneemt* naarmate het kind *méer uren per week wordt opgevangen*. Bij de 1- en 2-jarigen gaat het daarbij om een significant resultaat, ook na controle van opleidingsverschillen.

Betekent dit dat kinderen met internaliserende problemen eerder worden thuis gehouden, of misschien dat ‘thuisgehouden’ kinderen angstiger en meer teruggetrokken zijn, omdat ze minder ervaring hebben met nieuwe situaties en andere kinderen? Spannende speculaties en allerminst uitputtend, maar hier moet ik het op deze plaats en op dit moment bij laten.

Tabel 2: Gemiddelde CBCL-scores naar aantal uren opvang en naar leeftijdscategorie

1-jarigen (N=480)

CBCL	Aantal uren opvang per week			N	F-toets	Post-hoc Tukey
	0-10	10-20	20+			
Internalizing	2.41	1.88	1.54	(180)	F = 6.899; p = .001 ^a	0-10 > 20+
Externalizing	8.32	8.03	8.54	(152)	F = 0.225; p = .798	-
Total Problems	20.62	19.40	19.83	(148)	F = 0.343; p = .710	-

2-jarigen (N=448)

CBCL	Aantal uren opvang per week			N	F-toets	Post-hoc Tukey
	0-10	10-20	20+			
Internalizing	3.45	2.61	2.63	(178)	F = 4.697; p = .010 ^b	0-10 > 10-20 en 20+
Externalizing	15.25	13.76	13.59	(139)	F = 1.944; p = .144	-
Total Problems	30.71	28.42	26.90	(131)	F = 2.382; p = .094	-

3-jarigen (N=462)

CBCL	Aantal uren opvang per week			N	F-toets	Post-hoc Tukey
	0-10	10-20	20+			
Internalizing	4.35	3.82	3.67	(168)	F = 1.580; p = .207	-
Externalizing	17.30	15.09	14.35	(157)	F = 4.216; p = .015 ^c	0-10 > 20+
Total Problems	35.92	31.82	30.72	(137)	F = 3.733; p = .025 ^c	0-10 > 20+

^a Dit effect blijft significant als de opleiding van de ouders als covariaat wordt meegenomen (F = 5.864; p = .003)

^b Dit effect blijft significant als de opleiding van de ouders als covariaat wordt meegenomen (F = 3.306; p = .038)

^c Deze effecten zijn niet meer significant als de opleiding van de ouders als covariaat wordt meegenomen.

Bron: Mesman (2002)

Intermezzo: Een fundamenteel bezwaar

Het Amerikaanse NICHD-onderzoek is het langstlopende en meest omvangrijke onderzoek naar kinderopvang, waar de beste Amerikaanse wetenschappers aan deelnemen. Allemaal waar. En toch moet me hier vandaag nog een ding van het hart. Er kleeft aan dit onderzoek een belangrijk *fundamenteel* bezwaar. Het is een onderzoek waarin voor bijna alle analyses die gaan over (opvattingen over) kindertijd ontwikkeling en opvoeding alleen *gegevens van de moeders* zijn gebruikt. In die zin is het misschien wel typisch Amerikaans. Want veel van onze huidige kennis over ontwikkelingspsychologie en over opvoeding komt uit Amerikaanse artikelen en leerboeken, waarin aan de vader lange tijd een marginale rol werd toebedeeld. Het is – het klinkt hard (en zo bedoel ik het ook) – dus eigenlijk *moederpsychologie* en *moederpedagogiek* waarop nog steeds veel van onze empirisch verworven kennis over opvoeding is gebaseerd. Nog niet zo lang geleden stonden in een meer dan 1000 bladzijden tellend en veelgebruikt Amerikaans handboek over opvoeding slechts *vijf* specifieke verwijzingen naar vaders (LeMasters & DeFrain, 1989). In het NICHD-project wordt gesproken over ‘maternal care’ (verzorging door de moeder) en... de rest. De vader wordt gerekend tot de rest, dat wil zeggen tot de personen die het kind ‘nonmaternal care’ (niet-moederlijke verzorging) bieden en krijgt daarmee in feite de status van een soort, weliswaar prominente, babysitter toebedeeld.

Gelles (1995) schrijft de geringe aandacht voor vaders toe aan twee veronderstellingen:

1. Moeders kunnen over het algemeen makkelijker geïnterviewd worden dan vaders. Bovendien zouden moeders in staat zijn om verslag te doen van en inzicht te geven in de gedachten en opvattingen van hun partners; daarom hoeven vaders niet meer geïnterviewd te worden.
2. Vaders zouden niet van wezenlijk belang zijn voor het opvoedingsproces.

Gelles ziet de tweede veronderstelling voortkomen uit de erfenis – sommigen zullen zeggen ballast – van de Freudiaanse theorie over ouderschap en (vroeg)kindertijd ontwikkeling, waarin moeders de cruciale factor zijn. Ook Parke (1996) ziet Freud als medeverantwoordelijke voor het negeren van vaders in het ontwikkelingspsychologische en pedagogische onderzoek. En ook het werk van Bowlby, aartsvader van de gehechtheidstheorie, heeft er wellicht toe bijgedragen dat de

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING

moeder als belangrijkste gehechtheidsfiguur werd gezien en dat vaders in dat opzicht aanvankelijk grotendeels buiten beeld bleven (cf. Van Dijken & Tavecchio, 1998).

Informatie over de rol van vaders is aldus vaak óf afwezig óf afkomstig van moeders. Maar kunnen we dan niet volstaan met de van moeders afkomstige informatie? Het antwoord daarop luidt kort en krachtig: neen! In ons Leidse onderzoek naar de afstemming tussen opvoeders (moeders, vaders en leidsters) en kwaliteit van kinderopvang kwam naar voren dat vaders en moeders *duidelijk verschillen* in hun opvattingen over opvoedingsstijl en opvoedingsdoelen met betrekking tot hetzelfde kind (Tavecchio e.a., 1996; zie ook Van IJzendoorn e.a., 1998). Voor opvoedingsstijl liepen de onderlinge correlaties uiteen van .32 tot .71, met een mediane waarde van .42 en voor opvoedingsdoelen van .20 tot .65, met een mediane waarde van .44, dat wil zeggen slechts rond de 20% gemeenschappelijke variantie. Ook na correctie voor tekortkomingen in de meetprocedure stijgt dit percentage nauwelijks tot boven de 25%. In datzelfde jaar vonden Rispens, Hermanns en Meeus (1996) eveneens dat vaders en moeders duidelijk verschillen in hun opvattingen over de opvoeding en de ontwikkeling van het kind, in hun beleving van de opvoeding en in hun opvoedingsgedrag. Aan het onderzoek werd deelgenomen door 1267 gezinnen met kinderen van 0 tot 19 jaar en beide ouders werden ondervraagd. Als het gaat om de samenhang tussen gedrag, opvattingen en beleving van de vaders enerzijds en de ontwikkeling van het kind anderzijds, bleek de ontwikkeling van het kind in positieve of meer negatieve zin steeds beter voorspeld te kunnen worden door de vadergegevens.

‘Anders gezegd: de samenhang tussen de ontwikkeling van kinderen en gedrag/opvattingen van de vader is groter dan de samenhang met gedrag/opvattingen van moeder. In vrijwel alle onderzochte leeftijdsperioden, vanaf nul tot twee jaar tot en met zestien tot achttien jaar komt naar voren dat de impact van vader – niet spectaculair, maar wel systematisch – groter is dan die van moeders’ (Deković & Groenendaal, 1998, p. 219; cursivering van mij, L.T.).

Deković en Groenendaal voegden daar, naar aanleiding van een vervolgstudie, nog het volgende aan toe: ‘in verschillende artikelen wordt zo’n beetje tussen neus en lippen door dezelfde bevinding gerapporteerd (...) en steeds wordt dat als min of

meer toevallig beschouwd. Misschien is de tijd aangebroken om deze bevinding toch serieus te nemen (of moeders het nu leuk vinden of niet!)’ (a.w., p. 220).

Vaders zijn dus *niet minder belangrijk* als opvoeders dan moeders en hun betekenis voor het opvoedingsproces is in vele tientallen jaren van empirisch onderzoek schromelijk onderschat. Het weglaten van vaders in onderzoek naar opvoeding is een kostbare systematische fout en het (bewust) buiten beschouwing laten van deze belangrijke ‘variantiebron’ kan daarnaast worden getypeerd als een ernstige methodologische tekortkoming!

Ik hoop dat sociaal-wetenschappelijke onderzoekers, in het bijzonder pedagogen, hier meerdere lessen uit zullen trekken, en op verschillende niveaus. Een korte toelichting moge volstaan. Degenen die, al dan niet aan het begin van hun carrière, onderzoeksvoorstellen moeten schrijven of subsidievoorstellen gaan indienen: doe er alles aan om *beide ouders* bij uw onderzoek te betrekken als u opvoeding onderzoekt; als u toch alleen moeders ondervraagt of observeert, is dat uw goed recht, maar spreek dan ook consequent over *moeders* en *niet* over ouders. En degenen die, aan de andere kant van de tafel gezeten, onderzoeksaanvragen beoordelen en honoreren: accepteer van nu af aan geen aanvragen meer over opvoedingsonderzoek waarin vaders zonder enige nadere argumentatie zijn weggelaten, of, nog erger, waarin over *ouders* wordt gesproken terwijl alleen *moeders* worden onderzocht. Stuur deze aanvragen *linea recta*, dat wil zeggen per kerende post, terug.

2. De toekomst: Onderzoeksplannen

De precieze betekenis van kinderopvang, in termen van de unieke bijdrage van dit opvoedingsmilieu aan de kinderlijke ontwikkeling, is nog allerminst duidelijk. Uit de diverse NICHD-studies komt naar voren dat gezinskenmerken meer voorspellende waarde hebben voor de kinderlijke ontwikkeling dan de kenmerken van kinderopvang (zie ook Clarke-Stewart e.a., 1994). Dat kan natuurlijk ook mede, of vooral, het gevolg zijn van genetische factoren. Een nogal extreem standpunt over de invloed van kinderopvang wordt ingenomen door Erel, Oberman en Yirmiya (2000) in het gezaghebbende tijdschrift *Psychological Bulletin*. Ze voerden een meta-analyse uit op 59 studies naar het effect van ‘maternal care’ versus ‘nonmaternal care’. De kinderlijke ontwikkeling werd onderscheiden in zeven domeinen: gehechtheid (veilig versus onveilig), met gehechtheid samenhangend gedrag (vermijden van contact, verzet tegen contact en exploratief gedrag), kwaliteit van

moeder-kind interactie, welbevinden en emotionele aanpassing, sociale interactie met leeftijdgenoten, sociale interactie met volwassenen en cognitieve ontwikkeling. Alleen studies waarin gezinsopvoeding met (reguliere, dus voor ‘doorsneekinderen’ bedoelde) crèche-opvoeding werd vergeleken, zijn in de meta-analyse opgenomen. Op *geen* van de zeven domeinen werd een significant verschil gevonden. Erel c.s. concludeerden dat het niet veel uitmaakt of een kind voornamelijk thuis of voor een belangrijk deel ook in de kinderopvang wordt opgevoed.

Maar gelden deze resultaten ook voor de situatie in Nederland? Dezelfde vraag kan gesteld worden ten aanzien van de bevindingen uit het NICHD-onderzoek die ik zojuist heb besproken. Daarop past maar één antwoord: nader onderzoek geboden! En het verrichten van empirisch onderzoek naar de betekenis en de gevolgen van opvoeding buitenshuis beschouw ik, laat daarover geen misverstand zijn, als een zeer belangrijk onderdeel van de leerstoel.

Wat mij daarbij *op de eerste plaats* voor ogen staat is een grootschalig *longitudinaal onderzoek* naar de gevolgen van voorschoolse kinderopvang en buitenschoolse (naschoolse) opvang voor de ontwikkeling van kinderen. Het door mij beoogde onderzoek volgt de kinderen vanaf hun eerste ervaringen met kinderopvang – rond de leeftijd van ongeveer 3 maanden – tot ze een jaar of 9 zijn. Dit onderzoek maakt het mogelijk gevolgen van kinderopvang op korte en lange(re) termijn te bestuderen in relatie tot de opvoeding thuis en de ervaringen van het kind in de onder- en middenbouw van de basisschool. Overigens gaat mijn voorkeur uit naar een *combinatie van descriptief en experimenteel onderzoek*, waarbij *interventies* worden uitgevoerd op het niveau van de leidster en haar groep én op het niveau van het individuele kind, in interactie met zijn leidster en eventueel leeftijdgenoten. Een experimentele opzet is bijzonder geschikt om na te gaan onder welke condities meer welbevinden, veiligheid en betere ontwikkelingskansen kunnen worden gerealiseerd.

Een dergelijk onderzoek is in Nederland nog niet uitgevoerd en daaraan bestaat grote behoefte. Het maakt een eind aan een situatie waarin we onze kennis over kinderopvang en het antwoord op de vraag naar mogelijke gevolgen voor de ontwikkeling van het kind grotendeels moeten baseren op Amerikaans onderzoek. En de resultaten van dat onderzoek worden – bij gebrek aan een alternatief – al gauw (en vaak impliciet) van toepassing verklaard op de Nederlandse situatie. Een achterhaalde en weinig geëmancipeerde opstelling.

De betrokkenheid van ouders bij de opvoeding van hun kind buiten het eigen gezin – te beginnen met de voorschoolse kinderopvang, later in de buitenschoolse (naschool-

se) opvang en natuurlijk ook op school – is aanleiding tot een *tweede belangrijke onderzoeksvraag*. Welke rol spelen ouders daarin en/of ‘behoren’ zij te spelen? Is het niet in het voordeel van het kind als tussen verschillende volwassenen die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de opvoeding – ouders, leid(st)ers in de voorschoolse en buitenschoolse opvang en leerkrachten op school – regelmatig en liefst ook diepergaand overleg plaatsvindt over hoe dit kind het best kan worden opgevoed? Zodat deze personen – in feite partners in de opvoeding – hun benadering van het kind beter op elkaar kunnen afstemmen.

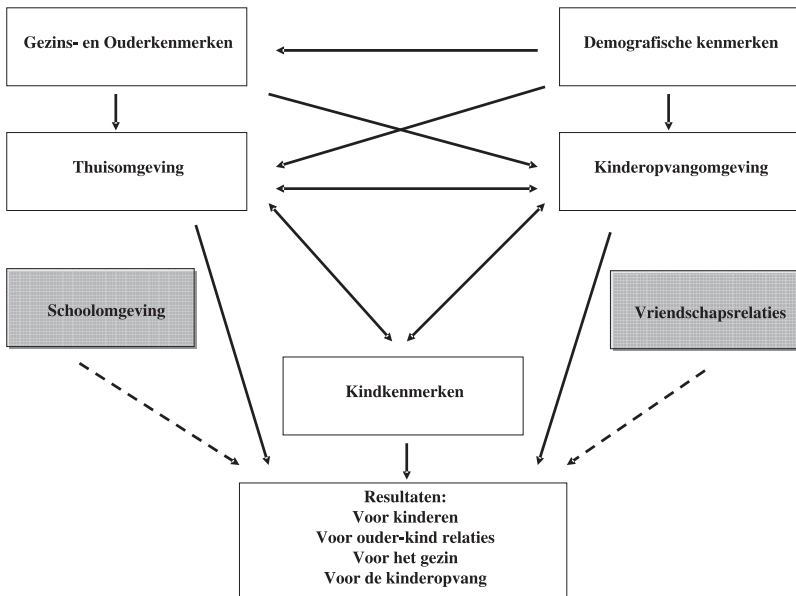
Op dit moment lijkt van onderlinge afstemming tussen de diverse opvoedingsmilieus nog weinig terecht te komen. Misschien moet bij de ouders en de andere opvoeders eerst een *bewustwordingsproces* over de wenselijkheid en voordelen van onderlinge afstemming op gang worden gebracht. Dat proces kan worden gestimuleerd door informatie en voorlichting. Het proces kan wellicht ook worden versneld door (experimenteel) onderzoek, waarin de voordelen van overleg en onderlinge afstemming tussen verschillende opvoeders kunnen worden aangetoond.

Het *onderzoeksmodel* is grotendeels ontleend aan het NICHD-onderzoek. Daarin is vooral het voorschoolse deel uitgewerkt. Het door mij beoogde ‘totaalmodel’ verkeert op dit moment *in statu nascendi*. In de tweede onderzoeksfase, die van de buitenschoolse (naschoolse) opvang, moet bijvoorbeeld zeker informatie worden verzameld over schoolkenmerken en vriendschapsrelaties. Dat is al voorzichtig aangegeven. Beschouwt u het als een voorlopige en globale schets van het te hanteren conceptueel kader (zie Figuur 1).

In de *eerste onderzoeksfase* – de periode van de voorschoolse opvang – worden bij de kinderen gegevens verzameld vanaf hun eerste contact met de kinderopvang tot vlak voor hun overgang naar de basisschool. Metingen vinden plaats op de leeftijd van 6, 18, 30 maanden en een laatste meting tussen 3,5 en 4 jaar (rond 45 maanden). In deze fase wil ik vooral onderzoeken hoe jonge kinderen met een ‘moeilijk’ temperament reageren op de kinderopvang. Daarmee bedoel ik kinderen die snel uit hun doen zijn, makkelijk overprikkeld raken, veel huilen, kortom kinderen die zich niet zo makkelijk aanpassen.

Lopen deze kinderen een groter risico op problemen of een niet-optimale ontwikkeling? En daarnaast wil ik nagaan of dat effect er eventueel al is bij één dag crèche, bij twee dagen, enzovoort tot vijf dagen. Het is best mogelijk dat je moeilijke kinderen niet of kort(er) naar de crèche moet brengen. Uit Leids onderzoek van

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING



Figuur 1 Globaal model voor onderzoek naar kinderopvang
(ontleend aan NICHD Early Child Care Network, 1994, p. 385)

promovenda drs. Clazien de Schipper naar flexibilisering in de kinderopvang, gefinancierd door de Stichting Kinderopvang Nederland, is onder andere gebleken dat kinderen met een ‘moeilijk’ temperament die veel wisselingen meemaken dat niet aankunnen. Die kinderen hebben best moeite met een ochtend naar de crèche, een dagje naar oma en dan ook nog een dagje buurvrouw (De Schipper e.a., 2001b). Het betekent dat specifieke kenmerken van kinderen zoals (typerende) interactiestijl of temperament, zelfregulatievaardigheid, aanpassingsvermogen e.d., bij effectonderzoek niet buiten beschouwing gelaten kunnen worden en in ieder geval bij de analyses moeten worden betrokken.

De *tweede onderzoeksfase* – de periode van de buitenschoolse (naschoolse) opvang – begint omstreeks het moment dat de kinderen de belangrijke transitie van opvang

naar basisschool doormaken en loopt tenminste door tot aan groep 6. Hier vinden de metingen plaats op de leeftijd van 4½, 5½, 7, 9 en 10 jaar.

De ouders en de (meest betrokken, vertrouwde) leidster vullen over de geselecteerde kinderen een vragenlijst in waarin verschillende onderwerpen aan bod komen: meningen en ideeën over opvang en pedagogisch handelen, welbevinden van het kind, het temperament van het kind, (eventueel) probleemgedrag van het kind, oordeel over de communicatie tussen ouders en leidster, tevredenheid van ouders over de opvang, betrokkenheid van ouders bij de opvang (ook medezeggenschap en inspraak). Naast vragenlijsten wordt gebruikgemaakt van observatie, om het welbevinden van het kind, de leidster-kind interactie en andere aspecten van de kwaliteit van de opvang vast te stellen. Tijdens de tweede onderzoeksfase wordt ook nagegaan of er sprake is van afstemming tussen ouders en/of leid(st)ers met de leerkracht(en) van de basisschool. In de laatste jaren van de tweede fase wordt ten slotte ook aan de *kinderen zelf* gevraagd hun mening over allerlei aspecten van de opvang te geven. Afhankelijk van de omvang van de te verwerven financiële steun worden bij het onderzoek één of meer controlegroepen betrokken, bestaande uit gezinnen waarin de kinderen niet of nauwelijks gebruikmaken van kinderopvang.

Kortom, als we echt willen weten in welke mate opvoeding buitenshuis van invloed is op de ontwikkeling van kinderen in *onze* samenleving – niet alleen op korte, maar ook op lange(re) termijn – dient daarnaar een grootschalig, breed opgezet longitudinaal empirisch-pedagogisch onderzoek te worden uitgevoerd in de *Nederlandse* situatie.

Trends en nieuwe ontwikkelingen

Veel landen in Europa worstelen nog steeds met het creëren van een coherent systeem voor kinderopvang, waarin de verschillende voorzieningen voor kinderen op elkaar en op het onderwijs afgestemd zijn. In Nederland ontwikkelt zich een trend naar verdergaande samenwerking tussen kinderopvang- en onderwijsvoorzieningen. Daarbij lijken (educatieve) doelen uit het onderwijs vaak het uitgangspunt voor samenwerking te vormen en voor een belangrijk deel de agenda te bepalen. Peuterspeelzalen krijgen via de *Voor- en Vroegschoolse Educatie* (VVE) steeds meer banden met het Onderwijs. Alle kinderen moeten optimale ontwikkelingsmogelijkheden krijgen en goed voorbereid naar school gaan. Vooral kinderen met een (onder-

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING

wijs)achterstand kunnen zo ‘bijgespijkerd’ worden; kindercentra zouden met hun aanbod kunnen anticiperen op het (cognitieve) ontwikkelingsniveau van 4-jarigen in groep 1 van de basisschool. Onderwijsinstellingen, pedagogische centra en onderwijsbegeleidingsdiensten spelen hierop in en ontwikkelen programma’s voor de voorschoolse periode. Kortom, de kinderopvang (mede) als context van achterstandsbestrijding en voorschoolse stimulering, waar het kind spelenderwijs ‘schoolrijp’ wordt gemaakt. Ook buiten- en naschoolse opvangcentra verkennen samen met basisscholen de mogelijkheden tot onderlinge afstemming en samenwerking in het kader van een geïntegreerd aanbod van onderwijs-, culturele- en vrijetijdsvoorzieningen. Hier is een populaire variant bekend geworden onder de naam ‘Brede School’.

Binnen de kinderopvang bestaat de nodige scepsis ten aanzien van deze ontwikkelingen. Door een groot accent op cognitieve ontwikkeling zou de kinderopvang te veel het aureool van *early childhood education* krijgen en zou het spelend leren dat kenmerkend is voor kindercentra – en vooral de daar aanwezige gerichtheid op sociale en emotionele aspecten van de ontwikkeling – in de verdrukking kunnen komen.

Leseman (2002, p. 25) merkt op dat effecten van voor- en vroegschoolse centrumprogramma’s als *Kaleidoscoop* en *Piramide* op uitkomsten in het cognitieve en taaldomein, onder bepaalde uitvoeringscondities, medium tot sterk kunnen zijn. Tegelijkertijd blijkt uit recent Nederlands onderzoek dat de *effecten op de sociaal-emotionele ontwikkeling zwak tot verwaarloosbaar* zijn. Als mogelijke oorzaak noemt hij een gebrek aan eenduidigheid van het begrip ‘sociaal-emotionele ontwikkeling’ en daaraan verwante begrippen als empathie, sociale competentie, werkhouding, zelfregulatie, zelfvertrouwen e.d., die lastig te operationaliseren zijn. Een andere mogelijke oorzaak, aldus Leseman, is de aard van voor- en vroegschoolse programma’s zelf, met hun *dominante oriëntatie op cognitieve doelen* (cursivering van mij, L.T.).

Ik ben, dat spreekt voor zich, geen tegenstander van voorschoolse stimuleringsprogramma’s gericht op het voorkomen of opheffen van ontwikkelingsachterstanden. Dat geldt voor ‘Instapje’, ‘Opstapje’, ‘Opstapje opnieuw’ (*overigens ook hier zijn de vaders, alweer, de grote afwezigen!*). En dat geldt evenzeer voor *Kaleidoscoop* of *Piramide*. Maar het zijn inderdaad op de eerste plaats programma’s voor cognitieve en taalontwikkeling, uit te voeren op de peuterspeelzaal als ‘overgangsmilieu’ tussen consultatiebureau en basisschool. Ik zou het echter als een *reuzenstap* voorwaarts beschouwen wanneer de sociaal-emotionele ontwikkeling en de sociale

competentie nu eens als belangrijke, wie weet belangrijkste doelstellingen zouden worden geformuleerd, vanuit de erkenning en het inzicht dat het om meer zou kunnen gaan dan alleen *onderwijsachterstand*, wellicht om een veel bredere ontwikkelingsachterstand.

We kunnen dan bijvoorbeeld denken aan *achterstand in sociaal-emotioneel gedrag*, waarbij het gaat om elementaire zaken als: hoe gedraag je je in een groepscontext, kun je even op je stoeltje blijven zitten en luisteren naar de juf, kun je samenwerken met andere kinderen (vgl. van Tuijl, 2001). Ik pleit er dan ook voor het accent binnen de bestaande methoden te verleggen naar brede ontwikkelingsdoelen, ofwel sociale en sociaal-emotionele, *naast* cognitieve, in een nevenschiktelijke en *niet* in een ondergeschikte positie (in de trant van: ‘ja hoor, daar doen we ook wat aan’).

En, ten slotte, waar gedurende al die jaren de pedagogische aspecten van de voorschoolse kinderopvang alle aandacht hebben opgeëist, is het nu de beurt aan de *buitenschoolse en de naschoolse opvang*. Kinderen worden nu eenmaal ook ouder dan 4 jaar en de pedagogische reflectie op hetgeen we ze dan na schooltijd te bieden hebben, heeft te lang op zich laten wachten. Misschien moeten we daarvoor te rade gaan bij de ‘fritidspedagogen’ van de buitenschoolse opvang – veelal aangeduid als ‘Fritids Klubb’ – in Zweden, en natuurlijk moeten we de deskundigen in eigen land ook niet vergeten (Meijvogel, 1996; Schreuder & Meijvogel, 1998). Ook elders zijn aanzetten te bespeuren tot serieus, fundamenteel onderzoek (Pettit e.a., 1997; Belle, 1999).

Of het nu voorschoolse of buitenschoolse opvang betreft, het formuleren en realiseren van *kindgerichte doelen*, zoals het bieden van een veilige en warme omgeving, het bevorderen van de persoonlijke en sociale competentie en het aanbieden van stimulerende ervaringen (vgl. Riksen-Walraven, 2000) dient *centraal* te (blijven) staan. Het uitwerken van de daaraan inherente *opvoedkundige inhoud* is een geweldige klus die nog grotendeels geklaard moet worden. Met andere woorden: hier ligt bij uitstek een sleutelrol voor de pedagogiek, als fundamentele discipline én als toegepaste (handelings)wetenschap.

Dankwoord

Op anderhalve week na 25 jaar geleden, om precies te zijn op 1 juli 1977, heb ik op deze plaats mijn proefschrift verdedigd. In die zin is de cirkel vandaag rond. Ande-

ren hebben daar op hun eigen wijze vaak een unieke bijdrage aan geleverd. Daarom wil ik mijn oratie beëindigen met enkele woorden van dank. Die gelden in de eerste plaats de Stichting K&O-Fonds Fie van der Hoop, die de leerstoel – oorspronkelijk bekend als ‘Bijzondere Leerstoel Sandberg-Geisweit van der Netten’ (zie Riksen-Walraven, 2000) – bekostigt. Bekostigt, een niet onbelangrijk aspect, maar dit woord geeft slechts zeer ten dele de betrokkenheid van de stichting bij deze leerstoel aan. Daarbij denk ik in het bijzonder aan voorzitter Gert Boonekamp: merkant, onvermoeibaar, geestdriftig en oprecht. Beste Gert, bedankt! Enkele maanden geleden heeft zich een nieuwe sponsor aangediend, KidsConcern Holding B.V., in de persoon van directeur Berend Vis. Hij maakte het mogelijk dat de leerstoel per 1 maart jl. met één dag kon worden uitgebreid tot een totaal van twee dagen per week. Ik ben hem zeer erkentelijk voor deze bijzondere geste. En Gjalt Jellesma, voorzitter van BOinK – de belangenvereniging van ouders in de kinderopvang – dank ik voor zijn inspirerende initiatief in deze en zijn belangrijke werk achter de schermen. Wat de overige contacten met het ‘veld’ betreft – erg belangrijk voor het draagvlak en de impact van deze leerstoel – wil ik de prettige en vruchtbare samenwerking met het ministerie van VWS, het NIZW en de Stichting Pedagogiek Ontwikkeling voor het Jonge Kind noemen. En, niet te vergeten, de Stichting Kinderopvang Nederland (SKON). Het onderzoek van onze Leidse promovenda, drs. Clasiën de Schipper, is voor een zeer belangrijk deel door de SKON gefinancierd, op initiatief van voormalig directeur ir. Ton Weeber. Overigens van harte gesteund door zijn opvolger Pico Kuiper.

Daarnaast gaat mijn dank uit naar het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam. Ik hoop dat ik het in mij gestelde vertrouwen niet zal beschamen. Datzelfde geldt het Curatorium van de leerstoel, in het bijzonder de professoren Van den Boom, inmiddels decaan, en Hermanns. Beste Dymph en beste Jo, bedankt voor jullie steun en vertrouwen. Het heeft me vanaf het begin een goed gevoel gegeven en dat is belangrijk. Ook in de samenwerking met de nieuwe afdelingsvoorzitter professor Van der Leij heb ik het volste vertrouwen. Beste Aryan, evenals jij ben ik na lange tijd weer teruggekeerd op onze eerste alma mater, de UvA, het oude nest. Dat is een goed voorteken. Met dr. Paul Leseman verwacht ik intensief te gaan samenwerken op het gebied van onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode in, naar ik hoop, een harmonieuze en evenwichtige verhouding tussen de belangen van cognitie en emotie. Beste Paul, ik kijk er naar uit. Ook is het mij een genoegen om een rol te vervullen bij het onderzoek ‘Sociale interacties en spel van jonge kin-

LOUIS TAVECCHIO

deren in kinderdagverblijven', hier op de UvA, van promovenda drs. Mirjam Gevers Deynoot-Schaub. Ik doe dat als tweede promotor, samen met eerste promotor professor Riksen-Walraven – mijn voorganger hier in Amsterdam – waarschijnlijk een van de bekendste hoogleraren van Nederland en zeker de bekendste ex-hoogleraar kinderopvang! Beste Marianne, je bent inmiddels al weer enige tijd werkzaam als hoogleraar ontwikkelingspsychologie in Nijmegen, maar de erfenis uit je vorige functie is nog dagelijks tastbaar. Je vier inmiddels klassieke opvoedingsdoelen zijn zelfs in wetsteksten vastgelegd. Je bent een inspirerend voorbeeld en ik heb veel aan je te danken. Maar, en dat zul je me hopelijk niet euvel duiden, ik ben je toch het meest dankbaar voor het feit dat je bent opgestapt, want, eerlijk is eerlijk, anders had ik hier vandaag niet gestaan.

Voor dat laatste, het feit dat ik hier sta, ben ik ook anderen erkentelijk, belangrijke personen die mijn carrière hebben gekruist. Een aantal van hen is – of was – te vinden aan de Leidse universiteit, waar ik inmiddels al bijna 27 jaar werk bij het Departement Pedagogische Wetenschappen, meer in het bijzonder op het gebied van de Algemene en Gezinspedagogiek. Als eerste noem ik professor Rien van IJzendoorn die reeds in 1982 in het boek *Opvoeden in Geborgenheid* – zijn geesteskind – niet alleen de gehechtheidstheorie in Nederland introduceerde en van pedagogische handvatten voorzag, maar er tevens op wees dat kinderopvang in pedagogisch opzicht *gunstig* zou kunnen zijn voor kinderen. Slaat u er hoofdstuk 11 nog maar eens op na. Dat inzicht was twintig jaar geleden bij de introductie van de theorie in Nederland nieuw en van grote betekenis (en werd door lang niet iedereen goed begrepen, zo meen ik me te herinneren). Beste Rien, bedankt voor de samenwerking, je inspiratie en je bijdrage aan de ontsluiting en exploratie van 'kinderopvang' als een pedagogisch relevant domein. In die tijd waren Rien en ik samen betrokken bij onderzoek van dr. Frits Goossens over werkende moeders en gehechtheid, waarop Frits in 1986 promoveerde. Hij werkt nu al weer vele jaren bij de Vrije universiteit. Beste Frits, ook jij hebt me de ogen geopend voor de relevantie van kinderopvang als opvoedingsmilieu, en dat befaamde hoofdstuk 11 heeft trouwens ook het nodige aan jou te danken. Met dr. Pieter Kousemaker, geestverwant uit de belendende afdeling Orthopedagogiek, werk ik al jaren samen op het gebied van onderwijs en ook op het terrein van onderzoek is er een wenkend perspectief. Ik denk aan je onderzoek naar vroegtijdige onderkenning in de kinderopvang, een nog steeds ondergewaardeerd thema. Beste Pieter, *the best is yet to come*. Een andere 'Leidenaar' die mijn pad heeft gekruist is professor Tom van der Voort.

VAN OPVANG NAAR OPVOEDING

Er zijn tijden geweest dat ik Toms bloed wel kon drinken, als hij me er in zijn functie van ISED-directeur weer eens fijntjes en onverstoorbaar op wees dat publiceren in het Engels toch best van – doorslaggevend – belang kon zijn (en eerder al had kunnen zijn) voor mijn carrière. Hij was als een luis in de pels, het bleef kriebelen. Beste Tom, bedankt dat je het bent blijven proberen. Je moet er op de een of andere manier toch vertrouwen in hebben gehad en, zoals je ziet, is dat niet voor niets geweest.

Lieve Marjan, Wouter, Lotte en Gusta, ook jullie hebben mijn pad gekruist, maar op een heel andere manier dan degenen die ik hiervoor heb genoemd. Jullie bijdrage was en is onontbeerlijk en doorslaggevend. Datzelfde geldt voor mijn ouders, beiden reeds lang overleden. Maar wat blijft is het gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ze me ooit als kind hebben gegeven. Daar kun je ver mee komen.

Ik dank u voor uw aandacht.

Ik heb gezegd.



Referenties

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Baks, A. (1999). *De samenhang tussen gezinskenmerken en behoeften van ouders met betrekking tot kwaliteit van kinderopvang*. Doctoraalscriptie. Leiden: Afdeling Algemene en Gezinspedagogiek, Universiteit Leiden.
- Ballex, M. (2001). *Werken aan welbevinden. Het evaluatie-instrument voor de kinderopvang opnieuw bekeken*. Utrecht: NIZW/VOG-Klein Kapitaal.
- Belle, D. (1999). *The After-school Lives of Children. Alone and with others while parents work*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Belsky, J. (2001). Development risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (7), 845-859.
- Belsky, J. (2002). Interview met Jay Belsky. *TV-programma 2 Vandaag*, 18 maart.
- Boom, D. van den (1999). *Ouders op de voorgrond. Een educatieve lijn voor 0-18 jaar*. Utrecht: Sardes.
- Campbell, J.J., Lamb, M.E., & Hwang, C.P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1.5 and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 166-175.
- Clarke-Stewart, K.A., Gruber, C.P., & Fitzgerald, L.M. (1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Schipper, J.C., Van IJzendoorn, M.H., & Tavecchio, L.W.C. (2001a). *Infants' well-being and problem behavior in center day care: Relations with stability of care, quality of care, and family management stress*. Ingediend voor publicatie. Leiden: Afdeling Algemene en Gezinspedagogiek, Universiteit Leiden.
- De Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., Van IJzendoorn, M.H., & Van Zeijl, J. (2001b). *Goodness of fit in center day care: Relations of temperament and quality of care with the child's problem behavior and trust in day care*. Ingediend voor publicatie. Leiden: Afdeling Algemene en Gezinspedagogiek, Universiteit Leiden.
- Deoković, M., & Groenendaal, J.H.A. (1998). Vaders en vaderschap in Nederland. *Kind en Adolescent*, 19 (1), 218-221 (in: Themanummer 'Vaders', rubriek 'Opmerkelijk').
- Dijke, A. van, Terpstra, L., & Hermans, J. (1994). *Ouders over kinderopvang. Een onderzoek naar meningen, ervaringen, wensen en keuzen van mannen en vrouwen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Dijken, K.S. van, & Tavecchio, L.W.C. (1998). De pedagogische betekenis van vaders. *Kind en Adolescent*, 19 (1), 68-77 (in: Themanummer 'Vaders').

- Dunn, L. (1993). Proximal and Distal Features of Day Care Quality and Children's Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Erel, O., Oberman, Y., & Yirmiya, N. (2000). Maternal versus non-maternal care and seven domains of children's development. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 727-747.
- Gelles, R.J. (1995). *Contemporary families: A sociological view*. Londen: Sage publications.
- Hayes, C.D., Palmer, J.L., & Zaslow, M.J. (Eds.) (1990). *Who cares for America's children? Child Care Policy for the 1990s*. Washington: National Academy Press.
- Honig, A.S. (1995). Choosing Child Care for Young Children. In: M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 4: Applied and Practical Parenting* (pp. 411- 435). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jongepier, N., & Meij, H. (2001). *Inspelen op peuters*. Utrecht: NIZW Uitgeverij.
- Koot, H.M. (1993). *Problem Behavior in Dutch Preschoolers*. Dissertatie. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Koot, H.M., Oord, E.J.C.G. van den, Verhulst, F.C., & Boomsma, D.I. (1997). Behavioral and emotional problems in young preschoolers: Cross-cultural testing of the validity of the child behavior checklist/2-3. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25 (3), 183-196.
- Koot, H.M. (2002). Geciteerd in: 'Wetenschappers kibbelen over crèchebezoek'. *Trouw*, 14 maart, p. 3.
- LeMasters, E.E., & DeFrain, J. (1989). *Parents in contemporary America: A sympathetic view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: Trends en nieuwe vragen*. Programmeringsstudie. Den Haag: NWO/PROO.
- Linting, M., Groenen, P.J.F., Tavecchio, L.W.C., & Alkemade, D. (2002). *Maar hoe voelen de kinderen zich? Een onderzoek naar meetinstrumenten voor welbevinden in de kinderopvang*. Manuscript in voorbereiding. Leiden: Afdeling Algemene en Gezinspedagogiek.
- Mesman, J. (1 mei 2002). Persoonlijke mededeling. Leiden: Afdeling Algemene en Gezinspedagogiek.
- Meijvogel, R. (1996). *Buitenschoolse opvang. Theorie en praktijk*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Nagel, Klaas (2001). *Kinderopvang, gebruik en wensen. Ouders over hun kinderopvang*. Projectverslag Consumentenbond, december 2001. Den Haag: Afdeling Onderzoek Consumentenbond.
- NICHD Early Child Care Network (1994). Child care and child development: The NICHD Study of Early Child Care. In: S.L. Friedman & H.C. Haywood (Eds.), *Developmental follow-up: Concepts, domains, and methods* (pp. 377-396). San Diego, CA: Academic Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68, 860-879.

- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69 (3), 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 958-978.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001, April 19-22). *Further explorations of the detected effects of quantity of early child care on socioemotional adjustment*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002, in press). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*.
- Parke, R.D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Bates, J.E., & Dodge, K.A. (1997). Patterns of after-school care in middle childhood: Risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 515-538.
- Phillips, D.A. (Ed.) (1987). *Quality in Child Care: What does research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Riksen-Walraven, M. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Oratie. Amsterdam: Vos-siuspers AUP.
- Riksen-Walraven, M. (2002a). *Wie het kleine niet eert Over de grote invloed van vroege sociale ervaringen*. Oratie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Riksen, M. (2002b). Ouders blind voor nadelen crèche. *Trouw*, 13 maart, p. 14.
- Rispens, J., Hermans, J.M.A., & Meeus, W.H.J. (red.) (1996). *Opvoeden in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the Center: Final Report of the National Day Care Study*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Schreuder, L. (2000). *Kinderopvang in West-Europa. Een overzicht van beleidsmatige ontwikkelingen in de kinderopvang en voorschoolse educatie*. Utrecht: NIZW.
- Schreuder, E.T., & Meijvogel, M.C. (1998). *De kinderclub. Een open voorziening voor buitenschoolse opvang*. Utrecht: NIZW Uitgeverij.
- Tavecchio, L.W.C., & Goossens, F.A. (1992). Opvoeding buiten het gezin, in het bijzonder in het kader van dagopvang. In: A.J. Dieleman & P. Span (red.), *Pedagogiek van de levensloop* (pp. 88-98). Amersfoort/Heerlen: Acco/Open Universiteit.
- Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van, Verhoeven, M.J.E., Reiling, E.J., & Stams, G.J.J.M. (1996). *Kinderopvang in Nederland. Een empirisch onderzoek naar de afstemming tussen ouders en professionele opvoeders in relatie tot de kwaliteit van de kinderopvang*. Eindrap-

- port Hoofdstudie Kinderopvang t.b.v. PCOJ/VWS. Leiden: Afdeling Algemene Pedagogiek, Universiteit Leiden.
- Tavecchio, L.W.C., & Reiling, E. (2000). De vreemde situatie: Hechtingstheorie in de praktijk van de kinderopvang. In: A. Hol & A. Rusch (red.), *Kinderopvang als beroep. Handboek voor opleiding en praktijk* (pp. 45-62). Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.
- Tavecchio, L.W.C. (2001). Kinderopvang: De emancipatie van een uniek en relevant opvoedingsmilieu tussen gezin en school. *Pedagogiek*, 21 (4), 291-295.
- Te Whāriki (1996). *Early Childhood Curriculum*. Ministry of Education. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- Tuijl, Cathy van (2001). De blikvernaauwing van de 'voorschool'. *Pedagogiek in Praktijk*, 7 (3), 20-22.
- Vandell, D.B., & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Van IJzendoorn, M.H., Tavecchio, L.W.C., Goossens, F.A., & Vergeer, M.M. (1982; 1985). *Opvoeden in geborgenheid. Een kritische analyse van Bowlby's gehechtheidstheorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Van IJzendoorn, M.H., Tavecchio, L.W.C., Stams, G.J., Verhoeven, M.J.E., & Reiling, E.J. (1998). Attunement between parents and professional caregivers: A comparison of childrearing attitudes in different child-care settings. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 771-781.